

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Claudia Maria Bezerra da Silva

*Universidade Federal de Pernambuco  
claudiambezerra@yahoo.com.br*

**Resumo:** Pensar em docência significa considerar que apenas a formação inicial não basta para a prática em sala de aula, indicando que o processo formativo dos professores é inconclusivo, necessitando constantemente de novos estudos e ressignificações. Quando se trata do professor que atua no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, que por natureza proporciona para os alunos uma formação Profissional e Tecnológica aliada ao Ensino Médio, a necessidade desse constante aprendizado deve ser considerada tendo em vista que apenas o domínio do conteúdo da sua disciplina não é suficiente para atuar nessa modalidade, em detrimento dos desafios relacionados às inovações tecnológicas, exigências pertinentes ao mundo do trabalho, necessidade de qualidade na produção e serviços, além da exigência de maior atenção quanto às questões sociais, éticas e de sustentabilidade ambiental. Nessa perspectiva, a formação continuada configura-se como um processo que se efetiva mediada pela ação prática em sala de aula, fazendo parte do desenvolvimento profissional do professor.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Ensino Médio Integrado, EPT.

### **Introdução**

As discussões envolvendo a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica vêm ganhando espaço entre educadores e pesquisadores em virtude das mudanças ocorridas no mundo do trabalho que passa a exigir cada vez mais da formação dos alunos egressos dessa modalidade. Como consequência, cabe ao professor refletir que já não é suficiente ter apenas os conhecimentos relativos à dimensão técnica que resultam no treinamento de estudantes para o desenvolvimento de uma atividade laboral. Como afirma Machado (2008, p. 15):

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem.

Ao encontro desse pensamento, Moura (2014) evidencia a necessidade de uma união da educação profissional com a educação básica, formando o Ensino Médio Integrado, apontando para isso dois movimentos importantes à formação docente. O primeiro deles é a aproximação do professor de disciplinas da formação profissional com as disciplinas da

formação geral e dos saberes pedagógicos. Isso deve contribuir para a formação didático-político-pedagógica dos professores e para a compreensão de que, no Ensino Médio Integrado, a formação geral e a profissional não podem estar separadas.

O outro movimento está relacionado à formação de licenciados em disciplinas da educação básica que atuarão no EMI no sentido de que esses possam compreender as relações entre a disciplina objeto da licenciatura e as demais disciplinas do ensino médio integrado, tanto aquelas denominadas de formação geral como as de formação profissional, a partir da concepção de formação humana integral que tem como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (MOURA, 2014, p. 89).

Partindo dessas reflexões, salienta-se a necessidade da formação continuada dos professores na perspectiva do Ensino Médio Integrado. Essa preocupação surgiu na minha trajetória como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/IFPB, trabalho desempenhado por dois anos e meio, entre 2015 e 2017. Esse período propiciou o levantamento de várias questões como a necessidade da formação continuada para os professores e a influência dessa no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Durante minha experiência no IFPB, o interesse em pesquisar sobre a questão aqui apresentada era crescente, sobretudo quando encontrava professores licenciados sem conhecimento do que significava Educação Profissional e Tecnológica, considerando as particularidades da integração curricular da formação geral com a profissional; e, num outro cenário, professores bacharéis com conhecimento da área técnica, mas não da prática pedagógica. Além disso, professores de ambas as formações – licenciados e bacharéis – que não tinham entendimento do significado e especificidades do Ensino Médio Integrado, com práticas isoladas e descontextualizadas.

Nessa premissa, Machado (2008, p. 15) afirma que:

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Pensar em uma formação continuada que aconteça de forma reflexiva e no contexto de trabalho, se configura como uma prática que pode estabelecer conexões entre os professores e os conteúdos das disciplinas gerais e técnicas, propiciando um Ensino Médio Integrado com a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade, atuação no mercado de trabalho e construção do conhecimento.

Não se trata de somar currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente, à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e a cultura. (RAMOS, 2010, p. 51-52).

Diante do apresentado, emergiu a problemática que se constituiu no eixo para o desenvolvimento deste estudo: em que medida a formação continuada dos professores que atuam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio pode contribuir para a prática em sala de aula?

Com isso, tomamos como objetivo geral deste estudo: analisar a contribuição da formação continuada para a prática em sala de aula do professor que atua no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Para atender ao objetivo geral proposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio;
- Fazer um levantamento teórico sobre práticas de formação continuada do professor;
- Situar a formação continuada como necessária para o trabalho do professor que atua no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

O referencial utilizado para fundamentar as discussões e proposições apresentadas nesta pesquisa pauta-se em estudiosos que se dedicam à investigação e produção teórica sobre a temática, destacando: Nóvoa (2002, 2009), Imbernón (2011), Candau (2001), Saviani (2007), Moura (2008, 2014), Ciavatta (2005), Machado (2008) e Ramos (2010).

## **Metodologia**

A pesquisa é fundamentada no método dialético que, de acordo com Gil (2008), fornece as bases para uma compreensão dinâmica e totalizante da realidade, estabelecendo que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, mas quando abstraídas suas influências políticas, econômicas, culturais, entre outras.

A construção teórica foi feita por meio da revisão da literatura e análise de documentos, propiciando novos conhecimentos e aprofundando da problematização deste estudo. A revisão da literatura permitiu o conhecimento a partir de enfoques e abordagens de diferentes autores, estabelecendo um diálogo reflexivo entre as teorias e o tema pesquisado. Já em relação à análise de documentos, o levantamento do material foi realizado tendo como fontes os documentos oficiais do Governo Federal relacionados à temática, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

## Resultados e Discussão

### A Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio

A Educação Profissional e Tecnológica, quando integrada ao Ensino Médio, resulta no que alguns autores (Ciavatta, 2005; Frigotto, 2005; Ramos, 2008, 2010; Saviani, 2007) definem como formação integrada, politécnica ou tecnológica. É uma formação que busca o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, formando pessoas capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Ciavatta (2005) afirma que os termos formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica buscam responder às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas e geradoras de valores e fontes de riqueza. Para a autora:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

Esse pensamento é compatível com o de Ramos (2008), que relaciona a concepção de Ensino Médio Integrado com a concepção de educação unitária, de politécnica e de *omnilateralidade*. Dessa forma, ela afirma que a concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos, superando a dualidade histórica entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Essa dualidade educacional entre as classes sociais permeou a história da educação no Brasil, quando existia uma perspectiva assistencialista da educação, com o objetivo de atender aos que não tinham condições socioeconômicas satisfatórias. Como fala Ramos (2008), a educação era dividida entre aquela destinada aos que produziam a vida e a riqueza da sociedade usando a força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Por outro lado, a proposta atual de Ensino Médio Integrado valoriza:

Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham

acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2008, p. 3).

As relações entre a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica abrangem princípios e conteúdos que devem superar a dualidade entre formação geral e específica, desenvolvendo possibilidades formativas que possam contemplar as necessidades socioculturais e econômicas dos alunos. Isso leva aos professores que atuam nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, desafios relacionados às inovações, exigências pertinentes ao mundo do trabalho, necessidade de qualidade na produção e serviços, além da exigência de maior atenção quanto às questões sociais, éticas e de sustentabilidade ambiental. São demandas que refletem na construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos, exigindo que o professor saiba que para ensinar não é necessário simplesmente o domínio do conteúdo da disciplina, mas também conhecimentos de diferentes áreas como ciência, cultura e tecnologia, além daqueles relacionados ao processo de ensino, que envolve a definição de conteúdos, as metodologias, instrumentos de avaliação, reflexão sobre a própria prática, fortalecimento do ensino-pesquisa-extensão e relação com os alunos. A formação continuada se configura, portanto, como uma possibilidade de o professor atender às exigências da Educação Profissional e Tecnológica, estando em constante processo formativo.

### **A Importância da Formação Continuada Para o Professor**

A LDB nº 9.394/96, desde a sua promulgação, trouxe a preocupação em relação à formação dos profissionais da educação para atender às necessidades da prática educativa. Com referência à formação inicial e continuada, a Lei aponta medidas que podem refletir em melhoria na qualidade do ensino, tendo em vista uma prática do professor mais efetiva e responsabilidade do sistema de ensino para promover essa formação. Nessa perspectiva, em seu Art. 62-A Parágrafo único, encontramos:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 também prevê algumas diretrizes para formação continuada, como a meta 16, que apresenta:

(...) garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

As proposições de autores como Nóvoa (2002, 2009), Candau (2001) e Imbernón (2011) indicam que o professor possa desenvolver atitudes reflexivas e investigativas sobre a própria prática, com relações que permitam a compreensão contínua dos próprios conhecimentos e os dos outros, construindo uma identidade que dá sentido àquilo que se faz, desenvolvida no próprio ambiente de trabalho.

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação contínua, que deve estar finalizada nos problemas a resolver, diminuindo a importância dos conteúdos a transmitir. (NÓVOA, 2002).

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 19).

O autor defende três eixos de referência que configuram concepções inovadoras da formação contínua de professores. O primeiro eixo é o Desenvolvimento pessoal, onde fala da importância de encorajar um conhecimento profissional partilhado, o trabalho centrado no professor e na sua experiência. “(...) falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico.” (NÓVOA, 2002, p. 57).

O segundo eixo é o Desenvolvimento profissional, que incentiva o investimento nos saberes produzidos pelo professor, sendo necessário trabalhá-los de um ponto de vista teórico e conceitual.

Já o terceiro eixo é o Desenvolvimento organizacional, que investe na escola e nos seus projetos. Para o autor, a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e também nas organizações escolares e do seu funcionamento.

O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável essencial do desenvolvimento das pessoas e das organizações. (NÓVOA, 2002, p. 56).

Imbernón (2011) acredita que uma formação que beneficie os professores deve, além de trabalhar os conteúdos, também explorar as atitudes; ser feita de forma interativa, refletindo no contexto sobre as situações práticas reais; e deve ser experimentada, proporcionando a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. Destaca também cinco grandes linhas ou eixos de atuação na formação permanente que, se considerarmos válidas, a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. São elas:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN 2011, p. 50-51).

As ideias de Candau (2001) coadunam com Imbernón (2011) e Nóvoa (2002, 2009) no que se referem ao processo formativo no local de trabalho e a considerar os saberes do professor. A autora propõe três teses que sintetizam os principais eixos de investigação para repensar a formação continuada. O primeiro deles considera a escola como *locus* da formação continuada.

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. (CANDAU, 2001, p. 55).

O segundo eixo é a valorização do saber docente no processo de formação continuada, sobretudo os saberes da experiência, com os quais dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares, que se apoiam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

(...) é considerado fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. (CANDAU, 2001, p.59).

O terceiro e último eixo para se pensar a formação continuada, de acordo com Candau (2001), é o ciclo de vida dos professores.

Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles são os mesmos seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria. (CANDAUI, 2001, p. 63).

Tratando especificamente dos professores da EPT, Moura (2008, 2014), Machado (2008) e Araújo (2008) indicam que a formação continuada dos docentes que já estão atuando deve fazer parte de uma política pública e não ser apenas uma forma secundária e emergencial. Como a integração entre o Ensino Médio e a EPT propõe um rompimento com a dualidade estrutural da educação profissional, fundamentando-se na concepção de trabalho como princípio educativo no sentido de preparar pessoas capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, educando para o trabalho e a vida, o que remete à construção integral do homem, implica entender uma formação que consiga ir além da preparação da técnica e da prática, servindo como referência para uma visão crítica que possibilite ao aluno pensar e agir. Sob essa ótica, é necessária uma formação continuada de professores cada vez mais afastada da mera transmissão de conteúdos e técnicas.

(...) essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho. (MACHADO, 2008, p.15).

Isso se faz necessário diante das necessidades da modalidade, que exigem que a formação docente deva ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos e conhecimentos específicos. Para isso, concordamos com Moura (2014, p. 88-89) quando afirma que é fundamental que o docente:

(...) tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio.

Moura (2008, 2014) apresenta três núcleos estruturantes para a formação do professor da EPT, os quais devem estar presentes em cursos de licenciaturas, pós-graduação, formação inicial e continuada:

- a) área de conhecimentos específicos;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. (MOURA, 2014, p. 94).

Araújo (2008) defende a existência de uma didática própria da educação profissional assentada sobre a práxis. Para tal, propõe que a formação docente seja fundada na unidade indissolúvel entre teoria e prática, por meio de estratégias como: teoria e prática educativa como núcleo articulador da formação; teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa; prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada; a ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social; currículo com características teórico-práticas. O autor defende que a docência na educação profissional compreende um saber específico, que é o conteúdo capaz de instrumentalizar a prática.

A formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador. (ARAÚJO, 2008, p. 58).

Em relação os saberes técnicos, o autor afirma que devem ser na perspectiva da práxis. Já os saberes didáticos devem considerar que as práticas profissionais necessitam ultrapassar a educação bancária e assumir um caráter científico-reflexivo e orientado pela e para a responsabilidade social.

Quanto aos saberes do pesquisador, entende que devem ter uma função que consiga ir além de formar o docente para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas também de promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa. E acrescenta:

(...) a estes saberes específicos devem ser incorporados saberes relacionados: a) ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; b) às políticas públicas, sobretudo, as educacionais e de educação profissional; c) ao desenvolvimento local e às inovações. (ARAÚJO, 2008, p. 59).

Coaduna com Moura (2014) que acredita que a formação continuada do docente da EPT deve garantir o princípio de pesquisador como sendo fundamental quando o que se deseja é formar docentes que não sejam meros aplicadores de conhecimentos, materiais didáticos e experimentos produzidos por especialistas. Afirma ainda que a pesquisa como princípio pedagógico contribui para a dimensão intelectual do professor, pois ele pode planejar e executar sua prática pedagógica a partir de seus próprios conhecimentos e produzir

seu material didático, discutindo a não neutralidade da ciência e da tecnologia, podendo evidenciar que, igualmente a toda produção humana, a científica e a tecnológica estão impregnadas de intencionalidades.

O professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado. (MOURA, 2008, p.35).

Tendo em vista que os conhecimentos tecnológicos nem sempre são transmissíveis apenas pelos meios discursivos, por meio da pesquisa o docente e o aluno podem interpretar os conteúdos vivenciados de forma a atribuir significado e, inclusive, ressignificá-los.

Esses são elementos para a formação de professores para EPT, que atuam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que podem proporcionar, independente da formação – licenciado ou bacharel -, uma maior aproximação, reconhecimento e pertencimento do docente com a modalidade em que atua, possibilitando o trabalho coletivo e colaborativo, considerando o diálogo entre teoria e prática, em sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental.

## **Conclusões**

É necessário considerar que existem diferenças marcantes na estrutura organizacional dos cursos de formação inicial que representam desafios para a concretização da prática docente, seja ela do licenciado ou do bacharel, em virtude, sobretudo, da especificidade da EPT, que demanda a formação básica integrada à profissional. Uma possibilidade para a questão, de acordo com Moura (2014, p. 103):

(...) a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional.

Tendo em vista que no cotidiano o professor também aprende e ressignifica a própria prática, refletir individual e em grupo sobre as questões concretas e sobre temas relacionados ao contexto, tendo a escola como o local de desenvolvimento da formação continuada, são caminhos que podem fazer dessa prática um exercício que contribua para uma educação consciente das necessidades dos alunos da EPT.

## Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma Pedagogia Integradora da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. n° 2. Mai / ago, 2008, p. 53-63.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 21/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (recurso eletrônico): Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. - (Série legislação; n° 125). 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso: 25/04/2018.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-68.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. 2005. [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3-CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3-CIAVATTA.pdf) Acesso em 21/12/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. V.1. n°1 (jun 2008 - anual), p. 8-22.

MOURA. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. V.1. n°1 (jun 2008 - anual), p. 23-38.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1ª ed. Curitiba: Editora IFPR – EAD, 2014. Coleção Formação Pedagógica. Volume III.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Editora Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores - Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Editora Educa, 2009.

RAMOS. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad\\_o5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf) Acesso em 21/12/2017.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado: Ciência, Trabalho e Cultura na Relação entre Educação Profissional e Educação Básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SAVIANI. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, nº32, jan./abr. 2007b. p. 152-180.